

На правах рукописи

ВИЛЬГЕЛЬМ АНЖЕЛИКА МАРТЫНОВНА

**СОДЕРЖАНИЕ И ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ О  
КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ**

Специальность 19.00.07 – педагогическая психология  
(по психологическим наукам)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Екатеринбург – 2013

Работа выполнена на кафедре психологии развития и педагогической психологии Института социальных и политических наук ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н.Ельцина»

**Научный руководитель:** доктор психологических наук, профессор  
**Глотова Галина Анатольевна**

**Официальные оппоненты:** **Овчарова Раиса Викторовна**  
доктор психологических наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет», заведующая кафедрой общей и социальной психологии

**Карапетян Лариса Владимировна**  
кандидат психологических наук, доцент,  
начальник Уральского филиала Центра экстренной психологической помощи МЧС России

**Ведущая организация:** Федеральное государственное бюджетное образовательное государственное учреждение высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет»

Защита состоится 10 декабря 2013 г. в \_ часов на заседании диссертационного совета Д 212.285.19 на базе ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н.Ельцина» по адресу: 620000, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51, ком. 248.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н.Ельцина»

Автореферат разослан «\_\_\_\_» ноября 2013 года

Ученый секретарь диссертационного совета,  
доктор педагогических наук, профессор

М.Н. Дудина

## Общая характеристика работы

**Актуальность исследования.** Социокультурные трансформации, характерные для современного общества, затронули все сферы жизни, в том числе, систему образования и обусловили переход от когнитивно-ориентированной к личностно-ориентированной парадигме. Процесс смены парадигмы, начавшийся с принятия в 1959 г. «Декларации прав ребенка», а позднее конвенции «О правах ребенка» (1989), получил свое отражение в законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012). Радикальные изменения, произошедшие в российском обществе, повлияли на характер отношений «учитель – ученик», поскольку государство и общество стали предъявлять высокие этико-гуманистические требования к учителю и его коммуникативной культуре. Принципы гуманистического подхода в образовании стали в настоящее время не просто декларируемыми, но и жизненно необходимыми (Д.И. Фельдштейн, 2012). Процесс перехода к новой образовательной парадигме, методологическим основанием которой является *нравственно-ориентирующая*, а не *нормативно-регулятивная* этика, оказался сложным и противоречивым. Учителя, сформировавшиеся в социокультурной ситуации превалирования авторитарного воспитания, столкнулись с трудностями, обусловленными несоответствием их коммуникативных компетенций и способов поведения требованиям новой социальной и психолого-педагогической ситуации.

В последние годы в связи с освоением личностно-ориентированной образовательной парадигмы, появилось много работ, использующих при изучении педагогического взаимодействия понятия: «педагогическая культура», «психологическая культура», «коммуникативная компетентность», «коммуникативная креативность», «компетенции» и др. Эти категории и соответствующие им феномены имеют непосредственное отношение к получившему широкое распространение в психолого-педагогической литературе понятию «коммуникативная культура» (Г.П. Максимова, 2000; Е.И. Мычко, 2002; И.А. Мазаева, 2003; И.В. Кузьменко, 2005; Е.А. Копьева, 2006; Л.А. Аухадеева, 2006, 2008, 2012; М.М. Хапаева, 2009; Ю.В. Ушачева, 2009; Н.В. Соболев, 2011 и др.).

Анализ литературы показывает, что при всем многообразии работ, посвященных различным аспектам коммуникативной культуры, недостаточно изученным остается вопрос о *представлениях самих учителей о коммуникативной культуре и о себе как коммуникаторе*, хотя социальные представления и имплицитные теории изучаются многими исследователями в нашей стране и за рубежом (А.И. Донцов, Т.П. Емельянова, 1987; С. Московичи, 1995а, 1995б; К.А. Абульханова, 1999, 2002; Е.В. Улыбина, 2001а, 2001б; Е.Ю. Артемьева, 1999; В.Ф. Петренко, 1988, 2005; Е.Л. Доценко, 2008; С.А. Минюрова, 2010; C.S. Dweck, 1986; C.R. Knee, H. Patrick, C. Lonsbary, 2003; C.S. Dweck, J. Ehrlinger, 2006 и др.). Названная проблема приобретает теоретическую и практическую значимость, поскольку поведение человека опосредовано его представлениями и во многом зависит

от них (С. Московичи, 1995а, 1995б; В.Ф. Петренко, 2005; С.S. Dweck, С. Chiu, Y. Hong, 1995; и др.). Это делает **актуальным** теоретическое и эмпирическое исследование представлений учителей о профессионально-педагогической коммуникативной культуре.

**Проблема** исследования обусловлена наличием **противоречий** между:

- высокими требованиями к коммуникативной культуре учителя, обусловленными личностно-ориентированной парадигмой в образовании, и представлениями о поведении и коммуникативных компетенциях учителя, характерными для значительного числа педагогов школ;
- множеством исследований, посвященных изучению коммуникативной культуры, и недостаточной изученностью представлений учителей о данном феномене;
- необходимостью формирования представлений учителей о коммуникативной культуре, адекватных современной социально-педагогической ситуации, и отсутствием программ, способствующих достижению этой цели.

**Цель** исследования – изучение содержания и динамики представлений учителей о коммуникативной культуре и о себе как коммуникаторе в контексте психолого-педагогического взаимодействия.

**Объект** исследования – представления учителей о коммуникативной культуре.

**Предмет** исследования – содержание представлений учителей о коммуникативной культуре и о себе как коммуникаторе и их динамика в условиях использования технологии интенсивной групповой подготовки к педагогическому взаимодействию.

**Задачи исследования:**

1. Охарактеризовать современное состояние и направления исследования представлений учителей о коммуникативной культуре с целью изучения содержания и структуры этих представлений и условий их изменения и развития.
2. Изучить представления учителей о поведении «идеального» и «реального» учителя и варианты идентификации с ними в группах разного возраста и стажа педагогической деятельности.
3. Исследовать соотношение представлений учителей о способах и типах коммуникативного поведения с их представлениями об уровнях коммуникативной культуры.
4. Изучить представления учителей о коммуникативных компетенциях и их соотношении с уровнями коммуникативной культуры.
5. Провести сравнительный анализ представлений учителей и психологов о типах коммуникативного поведения и коммуникативных компетенциях как составляющих коммуникативной культуры учителя.
6. Провести корреляционный и факторный анализ представлений учителей о собственных коммуникативных компетенциях.

7. Изучить представления учителей о собственных коммуникативных компетенциях с использованием техники семантического дифференциала (объекты «Я как педагог», «Начинающий педагог», «Опытный педагог», «Бездарный педагог», «Эффективный педагог»).

8. Разработать технологию интенсивной групповой подготовки к педагогическому взаимодействию и отследить динамику представлений учителей о коммуникативной культуре и о себе как коммуникаторе в процессе применения данной технологии.

#### **Гипотезы:**

1. Структура представлений учителей о коммуникативной культуре включает взаимосвязи между представлениями о типах коммуникативного поведения, коммуникативных компетенциях и уровнях коммуникативной культуры.

2. В зависимости от возраста и стажа педагогической деятельности учителя по-разному идентифицируют свое поведение в сложных педагогических ситуациях с поведением «идеального» или «реального» учителя.

3. Представления учителей о соотношении способов и типов коммуникативного поведения с уровнями коммуникативной культуры характеризуются неоднозначностью, обусловленной как спецификой коммуникативных ситуаций, так и индивидуальными особенностями представлений о коммуникативной культуре, сложившимися у конкретных учителей.

4. В представлениях учителей коммуникативные компетенции, касающиеся самого учителя, его деятельности и взаимодействия с учащимися, по-разному соотносятся с уровнями коммуникативной культуры.

5. Учителя относят конкретные способы поведения и коммуникативные компетенции к более высоким уровням коммуникативной культуры, чем психологи.

6. Структура взаимосвязей представлений о собственных коммуникативных компетенциях различается в группах учителей с разным уровнем профессиональной самооценки.

7. Представления учителей о себе как педагоге по отдельным коммуникативным компетенциям более тесно связаны с их представлениями об «опытном» и «эффективном» педагогах.

8. Участие учителей в формирующем эксперименте с применением технологии интенсивной групповой подготовки к педагогическому взаимодействию способствует изменению представлений учителей о себе как коммуникаторе в направлении повышения уровня их осознанности и субъективной адекватности.

**Теоретико-методологической основой** исследования выступили *идеи культурно-деятельностного* (Л.С. Выготский, 1983, А.Н. Леонтьев, 1975), *личностно-ориентированного* (К.Роджерс, Дж. Фрейберг, 2002, И.С. Якиманская, 2000) и *компетентностного* (Дж. Равен, 2002; Э.Ф. Зеер, Э.Э.

Сыманюк, 2005; И.А. Зимняя, 2004) подходов, *теория социальных представлений* (С. Московичи, 1995), *теория социального мышления* (К.А. Абульханова, 1999, 2002), *психосемантика сознания* (В.Ф. Петренко, 2005; Е.В. Улыбина, 2001а, 2001б; С.С. Dweck, 1986, 1999 и др.); исследования *коммуникативной культуры* (Л.С. Колмогорова, 1999; Е.И. Мычко, 2002; Е.А. Копьева, 2006; Л.А. Аухадеева 2006, 2008, 2012; Н.В. Соболев, 2011 и др.) и *коммуникативной компетентности* (О.П. Кравчук, 2002; А.А. Попова, 2003; Е.А. Капустина, 2004, Н.С. Колмогорова, 2004; М.Н. Баяни, 2006 и др.); работы по *социально-психологическому тренингу* (А.Я. Варга, Х.Х. Миккин, Л.А. Петровская, Д.В. Розин, 1981; Г.И. Марасанов, 1998; И.В. Вачков, 1999; Е.В. Сидоренко, 2008 и др.).

**Методы** исследования: теоретические – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические – для изучения представлений учителей о способах и типах коммуникативного поведения применялись разработанная нами исследовательская методика «Анализ педагогических ситуаций» и контент-анализ; для изучения представлений учителей о коммуникативных компетенциях использовались групповая дискуссия, разработанная нами методика «Оценка коммуникативных компетенций учителя», «семантический дифференциал» (СД) с множественной идентификацией. Для формирующего эксперимента была разработана технология интенсивной групповой подготовки учителей к педагогическому взаимодействию, в ходе реализации которой использовалась методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена, и проводились замеры изменения представлений учителей о своих коммуникативных компетенциях.

**Экспериментальная база.** В исследовании приняли участие 328 педагогов – учителей-предметников г. Екатеринбурга, преподающих в средних и старших классах, возраст – от 23 до 65 лет, стаж – от 1 года до 42 лет. Кроме того, в исследовании приняли участие 24 психолога, работающих по специальности, возраст от 23 до 35 лет.

**Научная новизна исследования.** Выявлена специфика представлений педагогов об «идеальном» учителе и «реальном». Показано преобладание идентификаций педагогами своего поведения с поведением «идеального» учителя, имеющее тенденцию к усилению при возрастании стажа педагогической деятельности. Выделены возрастные группы, характеризующиеся наибольшим и наименьшим процентами идентификаций своего поведения с поведением «идеального» учителя. Установлено на основе использования «семантического дифференциала», что по *отдельным компетенциям* учителя более склонны идентифицировать себя с «Опытным» и «Эффективным» педагогами, тогда как *по объектам* СД в целом выявлена всего одна достоверная корреляция объекта «Я как педагог» с объектом «Начинающий педагог». Обнаружено, что учителя и психологи по-разному соотносят уровни коммуникативной культуры со способами поведения и

коммуникативными компетенциями учителя, – оценки психологов более критичные.

**Теоретическая значимость исследования.** Охарактеризована структура представлений учителей о коммуникативной культуре, включающая представления о типах коммуникативного поведения, коммуникативных компетенциях и уровнях коммуникативной культуры учителя. Выделены в качестве критериев для дифференциации уровней коммуникативной культуры особенности коммуникативных задач и эффективность их решения. Разработана технология интенсивной групповой подготовки к педагогическому взаимодействию, включающая целевой, теоретико-методологический, технологический и результативный блоки, и позволяющая обеспечить позитивную динамику представлений учителей о коммуникативной культуре и о себе как коммуникаторе в направлении их большей осознанности и субъективной адекватности.

**Практическая значимость.** Материалы диссертационного исследования используются при чтении спецкурса «Развитие коммуникативной культуры педагога» для слушателей курсов повышения квалификации. Данные о содержании и динамике представлений учителей о коммуникативной культуре, разработанные методики и предложенная технология групповой работы могут применяться в период обучения будущих педагогов в вузе, а также в системе переподготовки и повышения квалификации учителей.

**Достоверность и надежность** результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью использованных методов, адекватных цели и задачам исследования, численностью выборок исследования и применением методов математической статистики с использованием пакетов программ STATISTIKA 6.0. и SPSS 13.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Структура представлений учителей о коммуникативной культуре включает: а) представления о типах коммуникативного поведения (конструктивном, амбивалентном, деструктивном); б) представления о коммуникативных компетенциях (обуславливающих взаимодействие учителя с учащимися, относящихся к деятельности учителя и к самому учителю); в) представления об уровнях коммуникативной культуры учителя (коммуникативной безграмотности, грамотности, компетентности, креативности). Уровни коммуникативной культуры содержательно раскрываются на основе двух критериев – особенностей коммуникативных задач и эффективности их решения.

2. Большинство учителей склонны идентифицировать свое поведение в сложных педагогических ситуациях с поведением «идеального» учителя. Данная тенденция усиливается с увеличением стажа педагогической деятельности и достигает наибольших значений при стаже более 30 лет. Возрастная динамика идентификаций характеризуется наличием групп с наиболее высоким уровнем идентификации своего поведения с поведением

«идеального» учителя (36 - 40 лет и старше 50 лет) и групп с наиболее низким уровнем такой идентификации (31 - 35 лет и 41 - 45 лет).

3. Различение способов поведения, характеризующих уровни коммуникативной компетентности и коммуникативной креативности, вызывает у учителей наибольшие затруднения, тогда как их представления о способах поведения, соответствующих уровню коммуникативной безграмотности, являются наиболее определенными. Для 55 способов поведения в 10 сложных педагогических ситуациях получены достоверные положительные коэффициенты корреляции между представлениями учителей об уровнях коммуникативной культуры и их представлениями о типах коммуникативного поведения.

4. Компетенции, обуславливающие взаимодействие с учащимися, учителя относят преимущественно к уровню коммуникативной компетентности, тогда как компетенции, связанные с деятельностью учителя и относящиеся к нему самому, чаще рассматриваются как характеризующие уровень коммуникативной креативности.

5. При сравнении представлений учителей о коммуникативной культуре с представлениями психологов, выявилось, что оценки учителями способов поведения и коммуникативных компетенций характеризуются смещением в сторону более высоких уровней коммуникативной культуры, тогда как оценки психологов смещены в сторону более низких уровней.

6. Свои коммуникативные компетенции учителя оценивают достаточно высоко: средние баллы по 10-балльной шкале варьируют от 7,39 до 8,70. Корреляционный анализ в группах с низким, средним и высоким уровнями профессиональной самооценки выявил различия по компетенциям, образующим наибольшее число корреляционных связей, т. е. выступающим как системообразующие в представлениях учителей этих групп о коммуникативных компетенциях, необходимых для эффективной педагогической деятельности. На основе факторного анализа представлений учителей выделен главный фактор – «представления об эффективном педагоге», а также факторы, связанные с представлениями о механизмах педагогической эффективности – эмоционально-волевыми, когнитивными и поведенческими.

7. Использование техники «семантического дифференциала» для объектов «Я как педагог», «Начинающий педагог», «Опытный педагог», «Бездарный педагог», «Эффективный педагог» показало, что по отдельным компетенциям учителя склонны идентифицировать себя с «Опытным» и «Эффективным» педагогами. В то же время при оценке объектов в целом по всей совокупности компетенций-дескрипторов объект «Я как педагог» оказался достоверно положительно коррелирующим с объектом «Начинающий педагог».

8. В результате проведения формирующего эксперимента по разработанной нами технологии интенсивной групповой подготовки учителей к педагогическому взаимодействию были выявлены достоверные



изменения их представлений о собственных коммуникативных компетенциях в направлении повышения уровня их осознанности и субъективной адекватности.

**Апробация результатов исследования.** Результаты диссертационного исследования были представлены на межвузовских научно-практических конференциях «Психология: от теории к практике» (Екатеринбург 2002, 2009, 2010), на Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: Психологическое обеспечение “Новой школы”» (Москва, 2010), на Научно-практической конференции «Социально-психологические проблемы формирования личности государственного служащего в современной России» (Екатеринбург, 2012), на Международной конференции «International Psychological Application Conference and Trends» (Madrid, 2013). Содержание диссертации обсуждалось на заседаниях кафедры социальной психологии и психологии управления и кафедры психологии развития и педагогической психологии департамента психологии УрФУ. Материалы диссертации используются при проведении занятий со слушателями ИППК УрФУ, в том числе в рамках Программы повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений «Психологическое сопровождение деятельности преподавателя вуза» (по приоритетному направлению «Современные технологии в образовании»).

По материалам диссертации опубликовано 12 работ.

**Структура** диссертационного исследования. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения (общий объем данных разделов составляет 164 страниц), списка литературы, включающего 243 наименования, из них 21 на иностранном языке, 16 приложений. Текст диссертации включает 16 таблиц и 2 рисунка.

### **Основное содержание работы**

**Во введении** обосновывается актуальность исследования, обозначается проблема, определяются цель, объект, предмет, выдвигаются гипотезы и задачи исследования, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, формулируются положения, выносимые на защиту.

**В первой главе** «Исследование представлений учителей о коммуникативной культуре в психолого-педагогической литературе» анализируются работы отечественных и зарубежных авторов, посвященные педагогической деятельности и выделяющие в ее структуре коммуникативный аспект (Н.В. Кузьмина, 1965, 1985; И.В. Страхов, 1966; В.В. Богословский, 1976; А.А. Леонтьев, 1979; В.А. Кан-Калик, 1985; 1987, 1995; С.Б. Елканов, 1986; А.Н. Крылов, 1989; В.Н. Козиев, 1989; А.Б. Широкова, Е.П. Нияковская, 1989; О.А. Абдуллина, 1990; А.К. Маркова, 1993; А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, 1999; Е.Г. Юдина, 2005; О.Б.

Нурлигаянова, 2011; C.S. Dweck, 1986, 1999; A. Bandura, 2002; K. Seifert, R. Sutton, 2009 и др.).

Уже с 60-х годов XX века отмечается усиление интереса отечественных исследователей к коммуникативной стороне деятельности учителя. Наряду с анализом функций и структуры педагогической деятельности (Т.В. Габай, 2005; Ю.Ф. Кузнецов, 2005; Е.А. Варгина, 2007; Н.А. Барина, 2009; А.М. Новиков, 2010 и др.), изучением личности педагога и педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин, 1960; А.И. Щербаков, 1976; Н.В. Кузьмина, 1985; Т.Н. Таброско, 2003; Т.М. Хрусталева, Е.Е. Доманова, 2003; Е.А. Климов, 2004; Л.В. Зубченко, 2006; В.И. Ваганова, 2009 и др.), широко разворачиваются исследования, посвященные изучению учителя как субъекта педагогического взаимодействия (А.А. Леонтьев, 1979; В.В. Рыжов, 1989; В.А. Кан-Калик, 1987, 1995; А.К. Маркова, 1993; Л.М. Митина, 1994, 1998; Г.А. Глотова, 2000, 2012; М.Н. Дудина, 2003; Е.Г. Юдина, 2005; Р.В. Овчарова, 2006; С.В. Курашева, 2006; Н.С. Глуханюк, Л.Г. Дмитриева, 2009; С.А. Минюрова, 2009, О.Б. Нурлигаянова, 2011 и др.).

Особое внимание в психолого-педагогической литературе уделяется изучению коммуникативной культуры как составляющей общей и профессионально-педагогической культуры учителя. Отмечается, что коммуникативная культура учителя является интегральным образованием, имеющим сложную структуру и оказывающим существенное влияние на эффективность педагогической деятельности (Г.П. Максимова, 2000; Е.И. Мычко, 2002; Р.М. Антропова, 2003; И.А. Мазаева, 2003; С.Н. Бирюкова, 2004; Т.Ю. Юзеева, 2004; И.В. Кузьменко, 2005; Е.А. Копьева, 2006; Л.А. Аухадеева 2006, 2008, 2012; Е.Н. Волкова, 2009, М.М. Хапаева, 2009; Ю.В. Ушачева, 2009; Н.В. Соболев, 2011 и др.). При этом наряду с понятием «коммуникативная культура» широко используются другие близкие по содержанию понятия: психологическая культура (Л.С. Колмогорова, 1999), коммуникативная компетентность (А.А. Попова, 2003; Е.А. Капустина, 2004; Н.С. Колмогорова, 2004; М.Н. Баяни, 2006; С.В. Курашева, 2006; Е.А. Тутова, 2008; Т.В. Евтушенко, 2009; Н.А. Филина, 2009 и др.); социальная компетентность (A. Beelmann, U. Pfingsten, F. Losel, 1994); коммуникативная креативность (А.А. Голованова, 2003) и др. В то же время анализ литературы показал, что недостаточно изучены *представления* учителей о коммуникативной культуре и себе как коммуникаторе, что потребовало обращения к литературе, посвященной проблеме представлений.

В психологической науке сложилось два направления в исследовании феномена «представлений»: изучение *социальных представлений* и изучение *имплицитных теорий*. Первое направление исследует источники формирования *социальных представлений*, их функции и динамику (С. Московичи, 1995, 1998; А.И. Донцов, Т.П. Емельянова, 1987; Т.П. Емельянова, 2001; К.А. Абульханова, 2002; М.И. Воловикова, 2005; И.Б. Бовина, 2010 и др.), а также взаимовлияние социальных представлений и группы (Б. Шефер, Б. Шледер, 1993). Говоря о представлениях педагогов о

коммуникативной культуре учителя, следует отметить разнообразие источников их формирования: полученные в вузе знания, взаимодействие с учащимися, курсы повышения квалификации, общение с коллегами и т.д. При этом как представления учителей формируются под воздействием педагогического сообщества, так и педагогическое сообщество меняется под влиянием сложившихся у учителей социальных представлений.

Второе направление изучает *имплицитные теории*. Основная цель – реконструкция совокупности знаний, представлений, убеждений людей, касающихся различных феноменов: личностной атрибуции (Г.М. Андреева, 2010; Дж. Келли, 2000; А.Г. Шмелев, 2002), интеллекта и способностей (В.Н. Дружинин, Г.А. Гребенюк, Е.Ю. Самсонова, 1993; В.Н. Дружинин, 2007; Е.В. Улыбина, 2001a, 2001b; C.S. Dweck, 1986; C.S. Dweck, C. Chiu, Y. Hong, 1995), эмоций (М. Tamir, O.P. John, S. Srivastava, J.J. Gross, 2007), этничности (В.Ф. Петренко, 2005), коммуникативности (А. Kover, 1995), взаимоотношений (C.R. Knee, Н. Patrick, С. Lonsbary, 2003), конструктивности в общении (А.А. Дукман, 2004) и др. Одни авторы отмечают сходство понятий «социальные» и «имплицитные» представления (К.А. Абульханова, 2002; Е.В. Гордиенко, 2000; Ю.С. Белецкая, 2003; В.В. Горбунова, 2011 и др.), другие различают имплицитные теории, которые изучает психология (C.S. Dweck, 1986; C.S. Dweck, J. Ehrlinger, 2006; М. Tamir, O.P. John, S. Srivastava, J.J. Gross, 2007), и имплицитные представления, изучаемые нейронауками (М.-Sh. Kim, L.C. Robertson, 2001); третьи рассматривают имплицитные теории как систему имплицитных представлений, то есть как общее и частное (А.А. Дукман, 2004; М.С. Matteucci, 2007).

В данном исследовании мы используем обобщающий термин «представления», обозначая им индивидуализированную форму коллективных знаний и убеждений, влияющих на поведение, общение и познание людей (С. Московичи, 1995; К.А. Абульханова, 2002).

Анализ литературы показал, что в настоящее время активно проводятся эмпирические исследования представлений о различных феноменах, связанных с педагогической деятельностью. Это изучение образа ученика (Е.И. Медведская, 2007; Е.А. Панова, 2007; В.А. Деминский, 2008; L. Hamilton, 2006; C.M. Rubie-Davies, 2005 и др.) и образа учителя (О.Р. Бондаренко, 1986; О.В. Кузьменкова, 2005; И.А. Сысоева, 2008; М.М. Хапаева, 2009; В.И. Горовая, И.А. Данилова, 2010; А.А. Калужный, 2010; Р.М. Шамионов, 2010; Е.А. Андреева, 2011 и др.), а также исследование представлений педагогов об иных феноменах, имеющих отношение к педагогическому процессу: например, об информационной компетентности учителя (О.О. Пугачевский, 2010), о школе будущего (О.Г. Родионова, 2011), о целях и средствах воспитания, о процессах планирования и коррекции (Е.Г. Юдина, 2005), о способностях обучающихся (L. Hamilton, 2006; L.S. Blackwell, К.Н. Trzesniewski, C.S. Dweck, 2007) и др. Однако при этом явно

недостаточно работ, связанных с изучением *представлений* учителей о коммуникативной культуре, связанной с их педагогической деятельностью.

На основе анализа психолого-педагогической литературы мы сформулировали ряд положений, на которые опираемся в эмпирической части исследования. Коммуникативная культура учителя рассматривается нами как многоуровневое интегральное образование, включающее две составляющие – *внутреннюю* (коммуникативные компетенции учителя как личности) и *внешнюю* (способы и типы поведения учителя в коммуникативных ситуациях), в зависимости от содержательного наполнения которых в структуре коммуникативной культуры могут быть выделены ценностный, личностный, деятельностный, творческий и рефлексивный компоненты, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности учителя.

Опираясь на предложенное И.А. Зимней (2004) разделение *коммуникативных компетенций* на три группы, мы выделяем коммуникативные компетенции, обуславливающие взаимодействие учителя с учащимися; компетенции, связанные с деятельностью учителя; компетенции, относящиеся к самому учителю как к личности и субъекту деятельности.

Обобщенные варианты поведения учителя в сложных педагогических ситуациях рассматриваются нами как *типы коммуникативного поведения* - конструктивный, деструктивный и амбивалентный. Критериями выделения типов являются соответствие поведения учителя принятым в определенный период и в определенных группах социальным нормам и традициям, а также воздействие, которое тип поведения учителя оказывает на эмоциональные состояния и личность учащихся. Под *конструктивным типом* поведения мы понимаем такое поведение, когда учитель следует этическим нормам, придерживается деловых отношений, использует разумные аргументы, что в конечном итоге приводит к благоприятному развитию его отношений с учащимися, способствует реализации стратегии сотрудничества. *Деструктивный тип* поведения означает, что учитель игнорирует интересы учащихся, жестко настаивает на своей позиции, прибегает к методам воздействия, негативно влияющим на эмоциональное состояние и личность учащихся, что разрушает отношения с ними. *Амбивалентный (двойственный) тип* поведения занимает промежуточное положение и может иметь такие разновидности, как непоследовательный, неустойчивый, противоречивый, неопределенный и др.

В качестве основных *уровней сформированности коммуникативной культуры учителя* нами выделяются коммуникативная безграмотность, коммуникативная грамотность, коммуникативная компетентность и коммуникативная креативность. Эти уровни содержательно раскрываются на основе двух критериев – особенностей *коммуникативных задач* (типичные коммуникативные ситуации, нестандартные коммуникативные ситуации, экстраординарные коммуникативные ситуации) и *эффективности их*

*решения* (справляется или не справляется учитель с конкретной коммуникативной ситуацией в плане как достижения педагогической цели, так и обеспечения эмоционально-психологического благополучия учащихся).

*Коммуникативная безграмотность* означает отсутствие или очень слабое развитие у учителя качеств, необходимых для решения простейших коммуникативных задач, направленных на установление контакта с учащимися в типичных учебных ситуациях. *Коммуникативная грамотность* предполагает наличие у педагога качеств, позволяющих ему эффективно действовать в стандартных ситуациях профессионального педагогического общения. *Коммуникативная компетентность* связана с наличием умений и навыков управления общением, наличием качеств, которые дают возможность относительно свободно взаимодействовать в достаточно сложных, нестандартных педагогических ситуациях. *Коммуникативная креативность* представляет собой совокупность качеств, позволяющих продуктивно действовать в экстраординарных педагогических ситуациях. Данный уровень характеризуется наличием у педагога рефлексивных механизмов, развитого самосознания и ценностно-смыслового отношения к педагогической деятельности.

**Во второй главе** «Эмпирическое исследование представлений учителей о коммуникативной культуре» рассматривается методический инструментарий и, в соответствии с задачами и гипотезами исследования, анализируются полученные результаты.

***Представления педагогов о поведении «идеального» и «реального» учителя.*** Методика «Анализ педагогических ситуаций», содержащая описание 10 сложных (конфликтных) педагогических ситуаций, была предложена 196 педагогам, которые должны были указать возможные варианты поведения в каждой ситуации с двух позиций: 1) «реального» учителя; 2) «идеального» учителя. Ответы педагогов обрабатывались методом контент-анализа.

В целом по 10 ситуациям были получены ответы, входящие в 109 категорий (от 8 до 16 категорий по отдельным ситуациям). Содержательный анализ 109 способов поведения показал, что представления педагогов об «идеальном» учителе более позитивно окрашены, чем о «реальном» учителе, в ответах преобладают указания на благоприятные для учителя и учащихся способы выхода из конфликтных ситуаций.

После того как педагоги (n=196) охарактеризовали поведение «идеального» и «реального» учителя в 10 ситуациях, мы предложили в каждой из ситуаций отметить, как в подобных случаях повели бы себя лично они, с тем чтобы выявить их идентификации. Из 196 педагогов за 100% для каждой из 10 ситуаций принималось количество человек, ответивших на данный вопрос. Полученные результаты с указанием достоверности различий по критерию  $\phi^*$  - углового преобразования Фишера (далее, критерий  $\phi^*$ ) представлены в табл. 1.

Таблица 1

Достоверность различий между процентами учителей, идентифицировавших свое поведение с поведением «идеального» учителя в сравнении с поведением «реального» учителя

| Педагогические ситуации  | $\Phi^*$ |
|--|----------|
| С1. «Ошибка в формуле»: При выведении химической формулы учитель допустил ошибку. Ученик указал на нее. Учитель обеспокоен тем, что о нем подумают ученики   | 8,599    |
| С2. «Сложный вопрос»: Во время урока один из учеников задает учителю сложный вопрос. Ответ на него выходит за рамки компетентности учителя. Он не может дать на него правильный ответ  | 9,814    |
| С3. «Поход в театр»: В девятом классе запланирован поход в театр. И тут дверях образовалась пробка. Уставший после длительного рабочего дня классный руководитель, сорвался на крик: «Вы что, с ума сошли?! Никаких театров! Вернитесь и дневники на стол!!!». Как выйти из этой ситуации? | 6,540    |
| С4. «Опоздание на урок»: Отзвенел звонок. Коридор опустел. Но вот появляется запыхавшийся ученик. Оглянулся и шмыгнул в класс. За ним еще двое рвутся в класс. И так повторяется уже не первый день...   | 3,934    |
| С5. «Подсказка»: Учитель вызывает ученика к доске. Ученик затрудняется с ответом. В это время его товарищ пытается ему подсказать. Реакция на действия «подсказчика»?  | 6,410    |
| С6. «Ученик не согласен»: Урок истории в пятом классе. Учитель излагает материал. Один из учеников, увлекающийся данным предметом и читающий дополнительную литературу, задает вопрос: «Я не согласен с Вами. В какой книге Вы это прочитали?»   | 9,188    |
| С7. «Падающая книга»: Учитель пишет на доске. В это время тишину нарушает шум падающей книги. Учитель говорит тому, кто ее уронил: «Еще раз - и ты выйдешь из класса». Оценив ситуацию, уже другой ученик специально бросает книгу   | 9,160    |
| С8. «Воск на доске»: Урок математики. Учитель пытается написать на доске формулу, но мел не пишет. Он догадывается, что кто-то испачкал доску воском   | 8,485    |
| С9. «Шум за спиной»: Учитель начинает урок, но как только он отворачивается к доске, в классе возникает шум. Поворачивается – все нормально. И так несколько раз   | 6,599    |
| С10. «Реплики “шута”»: Учитель ведет урок. На очередной вопрос учителя к классу один из учеников отвечает в очередной раз едкой шуткой. В классе раздается дружный смех. За этим учеником среди учителей прочно закрепилась репутация «шута»   | 6,647    |

$$\Phi^*_{\text{крит.}} = 2,31; p \leq 0,01$$

Табл. 1 показывает, что во всех ситуациях достоверно преобладали идентификации с «идеальным» учителем, несмотря на то, что методика «Анализ педагогических ситуаций» проводилась в анонимной форме.

Затем учителя (n=196) были разделены на четыре группы, различающиеся по стажу: 1-я гр. – стаж работы учителем до 10 лет; 2-я гр. – 11-20 лет; 3-я гр. – 21-30 лет; 4-я гр. – свыше 30 лет. Оказалось, что число идентификаций с «идеальным» учителем, составляющих >70,0%, увеличивается от первой к четвертой группе. В целом же процент идентификаций своего поведения с поведением «идеального» учителя по

сумме всех 10-ти ситуаций в четвертой (с наибольшим стажем) группе достоверно выше, чем в первой ( $\phi^*_{\text{эмп.}} = 8,116$ ,  $p \leq 0,01$ ), второй ( $\phi^*_{\text{эмп.}} = 8,208$ ,  $p \leq 0,01$ ) и третьей ( $\phi^*_{\text{эмп.}} = 6,767$ ,  $p \leq 0,01$ ) группах.

Наряду со стажем работы учителя рассматривались *возрастные различия* идентификаций (шесть возрастных групп). По сумме 10 ситуаций анализируемые группы разделились на следующие пары: *Первая пара* – группы 3 (36-40 лет) и 6 (старше 50 лет), показывающие по критерию  $\phi^*$  достоверно *наиболее высокий* уровень идентификации своего поведения с поведением «идеального» учителя. *Вторая пара* – группы 2 (31-35 лет) и 4 (41-45 лет) с достоверно *наиболее низким* уровнем идентификации своего поведения с поведением «идеального» учителя. *Третья пара* – группы 1 (до 30 лет) и 5 (46-50 лет) с промежуточным между первой и второй парами уровнем идентификации своего поведения с поведением «идеального» учителя.

**Представления учителей о соотношении типов коммуникативного поведения с уровнями коммуникативной культуры.** 67 учителей соотносили вышеупомянутые 109 способов поведения в 10 педагогических ситуациях с одним из четырех уровней коммуникативной культуры учителя – коммуникативной безграмотностью, грамотностью, компетентностью и креативностью. В целом по 10 ситуациям  $\geq 40\%$  педагогов отнесли к уровню коммуникативной безграмотности 42 способа поведения, коммуникативной грамотности – 19 способов, коммуникативной компетентности – 9 способов, а к уровню коммуникативной креативности – 21 способ поведения. Остальные способы поведения не набрали  $\geq 40\%$  ответов.

Кроме этого, 40 учителям из 67 было предложено отнести 109 способов поведения в тех же 10 ситуациях еще и к *деструктивному, амбивалентному или конструктивному* типам коммуникативного поведения. В результате к деструктивному типу  $\geq 40\%$  учителей отнесли 43 способа поведения, к амбивалентному – 17 способов, к конструктивному – 53 способа (ряд способов по  $\geq 40\%$  учителей отнесли к разным типам поведения).

Для выявления связей между представлениями учителей ( $n=40$ ) о соотношении типов коммуникативного поведения с уровнями коммуникативной культуры учителя использовался непараметрический коэффициент корреляции Спирмена. Достоверные коэффициенты корреляции представлены в табл. 2

Таблица 2

Представлениями учителей ( $n=40$ ) о соотношении способов поведения с типами коммуникативного поведения и уровнями коммуникативной культуры

| Ситуации          | Достоверные коэффициенты корреляции между результатами отнесения способов поведения к типам коммуникативного поведения и уровням коммуникативной культуры |
|-------------------|---|
| С.1.<br>«Ошибка в | Уловка (специально допустил) ( <b>0,672</b> ); признание ошибки ( <b>0,521</b> ); внутренний пересмотр позиции (право на ошибку) ( <b>0,407</b> )         |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| формуле»                       |   |
| С.2.<br>«Сложный<br>вопрос»    | Внутренний пересмотр позиции (признание незнания, право на незнание) ( <b>0,489</b> ); предлагает ученику самостоятельно разобраться в данном вопросе (отсылает в библиотеку, подскажет, где найти) ( <b>0,484</b> ); объясняет максимально возможно на данный момент (0,325)   |
| С.3. «Поход<br>в театр»        | Шутка ( <b>0,721</b> ); апелляция к культурности, взрослости ( <b>0,486</b> ); извинение за крик (0,372); успокоить учеников (призыв к порядку, организовать) (0,327)   |
| С.4.<br>«Опоздание<br>на урок» | Выяснение причин опоздания ( <b>0,606</b> ); вводит санкции и контроль за опоздание ( <b>0,564</b> ); не пустит на урок ( <b>0,510</b> ); отправит к директору ( <b>0,508</b> ); запись в дневник ( <b>0,473</b> ); останавливает урок, ждет всех опоздавших ( <b>0,473</b> ); посадит у входа ( <b>0,454</b> ); назначит «шефство» над опоздавшими ( <b>0,440</b> ); устное замечание ( <b>0,402</b> ); вызов родителей или угроза (0,386); заговорит на интересную тему (0,376) |
| С.5.<br>«Подсказка»            | Шутка (правильный ответ – 2, неправильный - 1) ( <b>0,635</b> ); похвалит подсказчика ( <b>0,517</b> ); замечание и угроза ( <b>0,472</b> ); снижение оценки отвечающему ( <b>0,448</b> ); задание подсказчику во время ответа товарища ( <b>0,405</b> ); оценка на двоих (0,387)   |
| С.6. «Ученик<br>не согласен»   | Попросит подождать перемены (0,381); похвала (0,361); даст возможность высказаться ученику (0,345)  |
| С.7.<br>«Падающая<br>книга»    | Забирает книгу ( <b>0,525</b> ); взгляд, устное замечание ( <b>0,479</b> ); указывает на заурядность действий ( <b>0,441</b> ); предупреждение ситуации («не надо было говорить эти слова», не обращать внимания с самого начала) ( <b>0,418</b> ); запись в дневник (0,372); эмоционально разряжает обстановку (0,362); удаление из класса (0,320)   |
| С.8. «Воск<br>на доске»        | Крик, чтение нотаций ( <b>0,562</b> ); оттирают доску дежурные ( <b>0,460</b> ); «виновник» готовит доску к следующему уроку ( <b>0,454</b> ); поиск «виновных» (0,397); использует другие формы работы (без доски, устная работа) (0,375); самостоятельно изучают материал (0,321)   |
| С.9. «Шум за<br>спиной»        | Переключение на другую форму работы (лицом к классу) ( <b>0,432</b> ); не обращает внимания на ситуацию, продолжает урок ( <b>0,423</b> ); замечание ( <b>0,420</b> ); самостоятельное изучение материала ( <b>0,403</b> ); Крик (0,348)  |
| С.10.<br>«Реплики<br>“шута”»   | Взгляд ( <b>0,544</b> ); крик и нервность ( <b>0,480</b> ); угроза («будет контрольная работа») ( <b>0,472</b> ); замечание «шуту» ( <b>0,471</b> ); беседа после урока ( <b>0,408</b> ); шутка в ответ (принятие шутки, от шутки к теме урока) (0,387); задание, которое проверит после урока (0,343)  |

- Жирный шрифт -  $p \leq 0,001$ ; жирный курсив -  $p \leq 0,01$ ; простой шрифт -  $p \leq 0,05$

Как видно из табл. 2, по 10 педагогическим ситуациям достоверные положительные коэффициенты корреляции получены для 55 способов поведения из 109 (12 – при  $p \leq 0,001$ ; 25 – при  $p \leq 0,01$ ; 18 –  $p \leq 0,05$ ).

**Представления учителей о коммуникативных компетенциях учителя.** В трех группах педагогов ( $n_1=41$ ;  $n_2=12$ ;  $n_3=12$ ) были проведены групповые дискуссии о коммуникативных компетенциях, необходимых учителю для эффективного общения. После обобщения трех полученных



перечней были сформированы список А (25 компетенций) и список Б (21 компетенция).

Список А был предложен группе учителей ( $n=27$ ), которые должны были отнести каждую из 25 компетенций к различным уровням коммуникативной культуры учителя (уровень коммуникативной безграмотности не рассматривался, поскольку компетенции были выделены для эффективного общения). Полученные результаты показали, что 15 из 25 коммуникативных компетенций  $\geq 40\%$  учителей отнесли к высшему уровню коммуникативной культуры – к уровню *коммуникативной креативности*, 13 компетенций – к уровню *коммуникативной компетентности*, тогда как к уровню *коммуникативной грамотности* с частотой  $\geq 40\%$  учителя не отнесли ни одного качества. На основе экспертной оценки коммуникативные компетенции были разделены на три группы, сопоставлявшиеся учителями с уровнями коммуникативной компетентности и коммуникативной креативности (табл. 3).

Таблица 3

Результаты отнесения 25 коммуникативных компетенций  $\geq 40\%$  учителей к двум уровням коммуникативной культуры

| Коммуникативные компетенции, относящиеся к: | Уровни коммуникативной культуры |                              |
|---|---------------------------------|------------------------------|
|   | коммуникативная компетентность  | коммуникативная креативность |
| взаимоотношениям учителя с учащимися        | 100                             | 36                           |
| деятельности учителя                        | 67                              | 80                           |
| самому учителю                              | 12                              | 83                           |

Как видно из табл. 3, компетенции, относящиеся к *взаимоотношениям учителя с учащимися*, в 2,8 раза чаще рассматриваются  $\geq 40\%$  учителей как характеризующие коммуникативную компетентность, а не коммуникативную креативность; компетенции, относящиеся к *деятельности учителя*, в 1,2 раза чаще рассматриваются  $\geq 40\%$  учителей как характеризующие коммуникативную креативность; компетенции же, относящиеся к *самому учителю*, в 6,9 раза чаще рассматриваются  $\geq 40\%$  учителей как характеризующие коммуникативную креативность, а не коммуникативную компетентность. Использование критерия  $\chi^2$  Пирсона показывает наличие связи между тремя группами коммуникативных компетенций и двумя уровнями коммуникативной культуры учителя ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 83,52 > \chi^2_{\text{крит.}} = 9,21$ ,  $v=2$ ,  $p<0,01$ ).

**Сравнительный анализ представлений педагогов и психологов о составляющих коммуникативной культуры учителя.** Чтобы определить, насколько рассмотренные особенности представлений о различных составляющих коммуникативной культуры характерны именно для учителей, в качестве группы сравнения была взята выборка психологов ( $n=24$ ). Прежде всего, сравнивалось (по критерию  $\phi^*$ ), какой процент конкретных способов

поведения (из 109) в каждой из 10 рассматривавшихся сложных педагогических ситуаций был отнесен к определенному уровню коммуникативной культуры представителями группы учителя (n=67) и группы психологов (n=24).

К уровню *коммуникативной безграмотности*  $\geq 50\%$  учителей отнесли 42 способа поведения (38,53% от 109), а  $\geq 50\%$  психологов – 44 способа (40,37%) ( $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,28 < \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,64$ , различия недостоверны), т. е. данный уровень в обеих группах оценивается одинаково. При этом, однако, в группе учителей всего 4 способа поведения были в 100% случаев отнесены к коммуникативной безграмотности, а в группе психологов – 10 способов, т. е. в 2,5 раза больше.

К уровню *коммуникативной грамотности*  $\geq 50\%$  учителей отнесли 6 способов (5,50%), а  $\geq 50\%$  психологов – 23 способа поведения (21,10%) ( $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 3,55 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 2,31$ , различия достоверны,  $p \leq 0,01$ ). К уровню *коммуникативной компетентности*  $\geq 50\%$  учителей отнесли всего 1 способ (0,92%), а  $\geq 50\%$  психологов – 9 способов поведения (8,23%) ( $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,88 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 2,31$ , различия достоверны,  $p \leq 0,01$ ). К уровню *коммуникативной креативности*  $\geq 50\%$  учителей отнесли 14 способов (12,84%), а  $\geq 50\%$  психологов – 6 способов поведения (5,50%) ( $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,92 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,64$ , различия достоверны,  $p \leq 0,05$ ).

Были рассмотрены также представления учителей (n=27) и психологов (n=24) о соотношении 25 коммуникативных компетенций учителя (список А) с тремя уровнями коммуникативной культуры (уровень коммуникативной безграмотности не рассматривался). Принимались во внимание компетенции, набравшие  $\geq 40\%$  отнесений к тому или иному уровню, поэтому некоторые компетенции учитывались дважды, и общее их число превышает 25 (табл. 4).

Таблица 4

Результаты отнесения учителями (n=27) и психологами (n=24) коммуникативных компетенций к двум уровням коммуникативной культуры

| Уровни<br>Группы | Коммуникативная<br>грамотность | Коммуникативная<br>компетентность | Коммуникативная<br>креативность | $\Sigma$ |
|------------------|--------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|----------|
| Педагоги (n=27)  | <b>0</b>                       | <b>13</b>                         | <b>15</b>                       | 28       |
| Психологи (n=24) | <b>10</b>                      | <b>12</b>                         | <b>6</b>                        | 28       |
| $\Sigma$         | 10                             | 25                                | 21                              | 56       |

Произведя расчеты по критерию  $\chi^2$  Пирсона получаем:  $\chi^2_{\text{эмп.}} = 13,89 > \chi^2_{\text{крит.}} = 9,21$ ,  $v=2$ ,  $p < 0,01$ , что свидетельствует о достоверности различий между оценками коммуникативных компетенций учителями и психологами.

В связи с выявленными в целом различиями в оценочных тенденциях между учителями и психологами были рассмотрены также достоверности различий между этими группами по *отдельным коммуникативным компетенциям*. Так, на уровне *коммуникативной грамотности* достоверных

различий по отдельным компетенциям оказалось 9 (5 – при  $p \leq 0,01$ ; 4 – при  $p \leq 0,05$ ), причем все достоверные различия связаны с более высокими процентами отнесений коммуникативных компетенций к уровню коммуникативной грамотности в группе психологов в сравнении с группой учителей. На противоположном уровне - *коммуникативной креативности* – обратная картина: все 9 достоверных различий связаны с более высокими процентами отнесений коммуникативных компетенций к данному уровню в группе учителей в сравнении с группой психологов (5 – при  $p \leq 0,01$ ; 4 – при  $p \leq 0,05$ ). На уровне *коммуникативной компетентности* по 4 компетенциям из 6 достоверное превышение в группе учителей, по 2 – в группе психологов.

Приведенные результаты показывают, что большая критичность оценок проявилась у психологов в сравнении с учителями как при соотнесении с уровнями коммуникативной культуры способов поведения учителя в сложных педагогических ситуациях, так и при соотнесении с этими уровнями коммуникативных компетенций учителя.

#### ***Оценка учителями собственных коммуникативных компетенций.***

При использовании семантического дифференциала группе учителей ( $n=169$ ) было предложено оценить по 10-балльной шкале объект «Я как педагог» по 21 дескриптору – коммуникативной компетенции (список Б). Полученные средние значения варьировали от 7,39 баллов («концентрированность на положительном в ученике») до 8,70 («умение слушать»), т. е. в целом учителя оценили свои коммуникативные компетенции достаточно высоко.

*Корреляционный анализ* между 21 компетенцией при характеристике учителями ( $n=169$ ) себя как педагога, показал, что из 210 возможных связей положительными, достоверными при  $p \leq 0,05$  оказались 204 связи, а среди них достоверными при  $p \leq 0,001$  являются 188 связей. Пять компетенций – «умение слушать», «гибкость поведения», «диагностика коллектива», «умение эмоционально разрядить обстановку», «умение заинтересовать, замотивировать ученика», оказались связаны с остальными 20 только высоко достоверными положительными связями ( $p \leq 0,001$ ).

Выявились особенности корреляционных связей между 21 коммуникативной компетенцией в трех подвыборках учителей с разным уровнем профессиональной самооценки. Интервальные нормы рассчитывались на основе показателей среднего ( $M$ ) и стандартного отклонения ( $\sigma$ ): низкая самооценка – 4,93 - 7,07 баллов ( $n=31$ ), средняя – 7,08 - 9,01 ( $n=116$ ), высокая – 9,02 - 9,76 балла ( $n=22$ ). Исследование показало, что при *низкой* профессиональной самооценке наибольшее число связей у компетенций «терпение», «эмпатия», «умение слушать»; при *средней* – «умение вести диалог», «адекватное поведение в конфликте», «умение слушать»; при *высокой* – «умение заинтересовать, замотивировать ученика» и «владение средствами общения», т. е. центральная и периферическая части представлений о себе как педагоге оказываются различными при разных уровнях профессиональной самооценки.

*Факторный анализ* (по методу главных компонент с варимакс вращением) показал, что после вращения для данной выборки ( $n=169$ ) наиболее подходящим является *двухфакторное решение* (ДОД первого фактора – 0,29, второго – 0,23). Учитывались факторные нагрузки  $\geq 0,70$ . *Первый фактор* можно обозначить как фактор «представлений об эффективном педагоге», где сочетаются, с одной стороны, коммуникативные компетенции, обеспечивающие педагогическое мастерство: «умение вести дискуссию» (0,79); «умение вести диалог» (0,78); «умение сплачивать коллектив» (0,78); «владение средствами общения» (0,70), а с другой стороны, – связанные с эмоционально-позитивной коммуникативной установкой: «эмпатия» (0,76); «эмоциональность» (0,70). *Второй фактор* можно обозначить как фактор «представлений о механизмах педагогической эффективности»: «способность к рефлексии» (0,77); «самосовершенствование» (0,73); «саморегуляция» (0,72). Были рассмотрены также трех- и четырехфакторное решения, позволившие дифференцировать представления об эмоционально-волевых, когнитивных и поведенческих механизмах педагогической эффективности.

***Соотношение оценок объекта «Я как педагог» с оценками других объектов семантического дифференциала.*** В качестве объектов СД, оценивавшихся по 21 дескриптору (список Б), наряду с объектом «Я как педагог», выступили объекты «Начинающий педагог», «Опытный педагог», «Бездарный педагог», «Эффективный педагог», которые учителя ( $n=169$ ) должны были оценить по 10-балльной шкале. Средние баллы по каждой из 21 коммуникативной компетенции для данных пяти объектов сравнивались с использованием t-критерия Стьюдента.

Полученные нами результаты показали, что по всем 21 компетенции учителя оценили себя статистически достоверно ( $p \leq 0,001$ ) *выше*, чем «начинающего» педагога и, особенно, чем «бездарного» педагога. Что касается отличий от «опытного» и «эффективного» педагога, здесь картина следующая. По 15 из 21 компетенции учителя демонстрируют достоверно более *низкие* значения (10 – при  $p \leq 0,001$ ; 2 – при  $p \leq 0,01$ ; 3 – при  $p \leq 0,05$ ) при оценке себя («Я как педагог»), чем при характеристике «опытного» педагога. Еще более явные отличия выявлены при сравнении учителями себя с «эффективным» педагогом: достоверные различия средних в пользу «эффективного» педагога получены по 19 компетенциям из 21 (18 – при  $p \leq 0,001$ ; 1 – при  $p \leq 0,05$ ).

При корреляционном анализе (по Спирмену) полученных по СД результатов обнаружилась достаточно своеобразная картина. С одной стороны, наибольшее число достоверных положительных связей *по отдельным компетенциям* выявлено между объектами «Я как педагог» и «Опытный педагог» (18 из 21 возможной, причем 14 связей – при  $p \leq 0,001$ ). Положительные корреляционные связи между объектами «Я как педагог» и «Эффективный педагог» выявлены по 14 компетенциям из 21; между объектами «Я как педагог» и «Начинающий педагог» - по 7 компетенциям;

между объектами «Я как педагог» и «Бездарный педагог» выявлено всего 4 достоверные связи, три из которых – отрицательные. Как можно видеть, по отдельным компетенциям педагоги более склонны представлять себя как «опытных» и «эффективных» педагогов, нежели как «начинающих» и «бездарных». С другой стороны, корреляционный анализ, проведенный *по объектам в целом*, показал, что оценка себя («Я как педагог») достоверно связана только с оценкой «начинающего» педагога ( $r = 0,43, p \leq 0,05$ ).

Проведение индивидуального корреляционного анализа позволило получить дополнительную информацию о представлениях учителей о своих коммуникативных компетенциях. Например, у испытуемого № 5 с *низкой* самооценкой была выявлена значимая отрицательная корреляция между объектом «Я как педагог» и объектом «Бездарный педагог» ( $r = -0,46, p \leq 0,05$ ), что означает, что, несмотря на низкие оценки себя как педагога, испытуемый не идентифицирует себя с бездарным учителем. У испытуемого № 78 с *высокой* самооценкой выявлены значимые положительные корреляции между оценками объекта «Я как педагог» и оценками объектов «Эффективный педагог» ( $r = 0,65, p \leq 0,05$ ) и «Начинающий педагог» ( $r = 0,47, p \leq 0,05$ ). При этом корреляция между «Опытным педагогом» и «Эффективным педагогом» у испытуемого № 78 отсутствует ( $r = 0,15, p > 0,05$ ). Это означает, что в представлениях названного испытуемого эффективность педагогической деятельности не связана с опытом работы в школе, а значит, и начинающий педагог может быть вполне эффективен.

**В третьей главе «Исследование динамики представлений учителей о коммуникативной культуре в процессе применения технологии интенсивной групповой подготовки к педагогическому взаимодействию (формирующий эксперимент)»** дано описание программы и хода формирующего эксперимента (24 часа), а также представлены полученные результаты.

В эксперименте приняли участие учителя-предметники МОУ СОШ № 197 г. Екатеринбург ( $n=12$ ), преподающие в средних и старших классах. Особо отметим, что данная группа участвовала в групповой дискуссии по выделению коммуникативных компетенций учителя и затем была взята для формирующего эксперимента, схема организации и проведения которого представлена на рис. 1.

Результаты работы описаны и проанализированы по каждому дню занятий и по проведенной работе в целом.

***Изменения представлений учителей о собственных коммуникативных компетенциях в результате участия в формирующем эксперименте.*** Замеры проводились в данной группе по 12 компетенциям, поскольку на этапе групповой дискуссии в этой группе было выделено всего 10 коммуникативных компетенций, а в исследовательских целях нами было добавлено еще 2 («общая коммуникативная компетентность» и «профессиональная коммуникативная компетентность»).

| Целевой блок  |  |                              |  |                                  |  |  |  |  |  |   |  |                        |  |                      |  |                       |  |                               |  |                      |  |                     |  |
|---|--|------------------------------|--|----------------------------------|--|--|--|--|--|---|--|------------------------|--|----------------------|--|-----------------------|--|-------------------------------|--|----------------------|--|---------------------|--|
| Цель  |  |                              |  |                                  |  | Задачи   |  |  |  |   |  |                        |  |                      |  |                       |  |                               |  |                      |  |                     |  |
| Теоретико-методологический блок   |  |                              |  |                                  |  |  |  |  |  |   |  |                        |  |                      |  |                       |  |                               |  |                      |  |                     |  |
| Методологические основы   |  |                              |  |                                  |  | Теоретические основы   |  |  |  |   |  |                        |  |                      |  |                       |  |                               |  |                      |  |                     |  |
| Деятельностный подход   |  | Компетентностный подход      |  | Личностно-ориентированный подход |  | Коммуникативная культура учителя   |  | Внутренняя составляющая коммуникативной культуры |  | Внешняя составляющая коммуникативной культуры |  |                        |  |                      |  |                       |  |                               |  |                      |  |                     |  |
| Технологический блок  |  |                              |  |                                  |  |  |  |  |  |   |  |                        |  |                      |  |                       |  |                               |  |                      |  |                     |  |
| Психологические условия реализации технологии интенсивной групповой подготовки к педагогическому взаимодействию |  |                              |  |                                  |  | Основные модули технологии интенсивной групповой подготовки к педагогическому взаимодействию |  |  |  |   |  |                        |  |                      |  |                       |  |                               |  |                      |  |                     |  |
| Добровольность участия  |  | Информированность о тематике |  | Конфиденциальность               |  | Комфортная среда   |  | Общесообщительные упражнения                     |  | Профессионально-коммуникативные упражнения    |  | Организационный модуль |  | Мотивационный модуль |  | Информационный модуль |  | Социально-перцептивный модуль |  | Интерактивный модуль |  | Регулятивный модуль |  |
| Результативный блок   |  |                              |  |                                  |  |  |  |  |  |   |  |                        |  |                      |  |                       |  |                               |  |                      |  |                     |  |
| Критерии оценки   |  |                              |  |                                  |  | Диагностика  |  |  |  |   |  |                        |  |                      |  |                       |  |                               |  |                      |  |                     |  |
| Коммуникативные компетенции учителя, необходимые для эффективного педагогического взаимодействия                |  |                              |  |                                  |  | Динамика представлений учителей о собственных коммуникативных компетенциях                   |  |  |  |   |  |                        |  |                      |  |                       |  |                               |  |                      |  |                     |  |

Рис 1. Основные блоки программы формирующего эксперимента

Замеров было произведено три: замер А – оценка учителями себя по 12 компетенциям в начале формирующего эксперимента; замер В – корректировка оценок замера А в конце эксперимента; замер С – оценка себя по 12 компетенциям на момент завершения работы. Кроме этого, в начале формирующего эксперимента участникам было предложено выполнить тест социального интеллекта Гилфорда-Салливена. Достоверность различий между показателями замеров А, В, С (по критерию Вилкоксона) отражена в табл. 5.

Таблица 5  
Достоверность различий между показателями замеров А, В, С

| № | Замеры<br>Компетенции                  | А    | В    | р            | В    | С    | р            | А    | С    | Р            |
|---|--|------|------|--------------|------|------|--------------|------|------|--------------|
|   |  | %    | %    |              | %    | %    |              | %    | %    |              |
| 1 | Саморегуляция                          | 7,25 | 6,71 | <b>0,028</b> | 6,71 | 8,08 | <b>0,003</b> | 7,25 | 8,08 | <b>0,012</b> |
| 2 | Умение слушать                         | 8,54 | 7,88 | 0,068        | 7,88 | 8,54 | <b>0,028</b> | 8,54 | 8,54 | 1,000        |
| 3 | Умение анализировать                   | 7,25 | 6,04 | <b>0,005</b> | 6,04 | 7,42 | <b>0,002</b> | 7,25 | 7,42 | 0,285        |
| 4 | Умение поставить себя на место другого | 7,58 | 6,96 | 0,068        | 6,96 | 7,88 | <b>0,012</b> | 7,58 | 7,88 | 0,138        |

|    |   |      |      |              |      |      |              |      |      |              |
|----|---|------|------|--------------|------|------|--------------|------|------|--------------|
| 5  | Концентрированность на положительном в ученике  | 7,04 | 6,67 | 0,225        | 6,67 | 7,67 | <b>0,012</b> | 7,04 | 7,67 | <b>0,043</b> |
| 6  | Диагностика ученика                             | 6,38 | 5,75 | <b>0,028</b> | 5,75 | 7,04 | <b>0,002</b> | 6,38 | 7,04 | <b>0,028</b> |
| 7  | Диагностика коллектива                          | 6,29 | 5,79 | <b>0,028</b> | 5,79 | 7,12 | <b>0,002</b> | 6,29 | 7,12 | <b>0,012</b> |
| 8  | Умение эмоционально разрядить обстановку        | 6,54 | 5,83 | <b>0,018</b> | 5,83 | 7,21 | <b>0,002</b> | 6,54 | 7,21 | <b>0,028</b> |
| 9  | Адекватное поведение в конфликте                | 6,71 | 5,75 | <b>0,012</b> | 5,75 | 7,42 | <b>0,003</b> | 6,71 | 7,42 | 0,234        |
| 10 | Умение вести диалог                             | 7,62 | 7,04 | <b>0,028</b> | 7,04 | 7,83 | <b>0,012</b> | 7,62 | 7,83 | 0,249        |
| 11 | Общая коммуникативная компетентность            | 7,67 | 6,45 | <b>0,012</b> | 6,45 | 7,88 | <b>0,002</b> | 7,67 | 7,88 | 0,401        |
| 12 | Профессиональная коммуникативная компетентность | 6,88 | 6,08 | <b>0,047</b> | 6,08 | 7,33 | <b>0,002</b> | 6,88 | 7,33 | 0,151        |

- *Жирный шрифт* – достоверные различия; - *простой курсив* – тенденции к различиям

Из табл. 5 видно, что при замере В (корректировка показателей замера А в конце эксперимента) все средние значения уменьшились, причем значимые различия наблюдались по 9 компетенциям из 12, еще в двух случаях отмечены выраженные тенденции («умение слушать»,  $p=0,068$ ; «умение поставить себя на место другого»,  $p=0,068$ ). Достоверные различия между замерами В и С получены по всем 12 показателям. Такие различия обусловлены тем, что на момент начала эксперимента учителя явно переоценивали в сторону более высоких значений уровень каждой из своих коммуникативных компетенций. Это вполне согласуется с результатами, полученными на выборке 196 учителей, где было выявлено, что большинство из них склонны идентифицировать свое поведение в сложных педагогических ситуациях с поведением «идеального» учителя. Значимые различия между замерами А (где самооценки были завышены) и С получены по пяти компетенциям: «саморегуляция», «диагностика коллектива», «диагностика ученика», «умение эмоционально разрядить обстановку», «концентрированность на положительном в ученике». По 6 компетенциям повышение в замере С присутствует, но не является значимым (см. табл. 5). Полученные результаты показывают, что после завершения формирующего эксперимента педагоги стали более осознанно и критично оценивать свои коммуникативные компетенции, будучи при этом уверенными в том, что данная технология интенсивной групповой работы оказала на них большое позитивное воздействие.

Наряду с исследованием достоверности различий средних значений между замерами А, В и С по отдельным компетенциям, был проведен также корреляционный анализ (по Спирмену), показавший, что динамика корреляционных связей внутри замеров А, В, С имеет следующий вид. *Замер А*: При оценке учителями своих компетенций в начале формирующего эксперимента обнаружено 6 значимых корреляций (5 положительных и 1 отрицательная). Наиболее важная роль принадлежит компетенции «умение

вести диалог», участвующей в образовании 3 корреляционных связей: с компетенциями «умение эмоционально разрядить обстановку» ( $r_{\text{эмп.}}=0,75$ ;  $p \leq 0,01$ ), «профессиональная коммуникативная компетентность» ( $r_{\text{эмп.}}=0,73$ ;  $p \leq 0,01$ ) и «общая коммуникативная компетентность» ( $r_{\text{эмп.}}=0,69$ ;  $p \leq 0,05$ ). *Замер В:* В этом замере обнаружено 17 достоверных положительных корреляций, т. е. представления учителей приобрели более целостный характер. В качестве ведущих компетенций выделились «диагностика коллектива» и «адекватное поведение в конфликте» (по 5 связей), а также «умение анализировать» и «профессиональная коммуникативная компетентность» (по 4 связи). *Замер С:* В данном замере число достоверных корреляций равно 18, но структура корреляционных связей претерпела некоторые изменения. Так, системообразующими выступили компетенции «саморегуляция» и «профессиональная коммуникативная компетентность» (по 6 связей), а также «адекватное поведение в конфликте» (5 связей).

В ходе исследования был получен также ряд значимых корреляций (по Спирмену) между замерами А, В, С и показателями теста социального интеллекта Гилфорда-Салливена. *Субтест 1* «Истории с завершением», измеряющий фактор познания результатов поведения, обнаружил в замере А одну положительную корреляцию с оценкой учителями себя по компетенции «концентрированность на положительном в ученике» ( $r=0,69$ ,  $p \leq 0,05$ ). Для *субтеста 2* «Группы экспрессии», измеряющего фактор познания классов поведения, ни в одном из замеров не получено достоверных корреляций. Для *субтеста 3* «Вербальная экспрессия», измеряющего фактор познания преобразований поведения, в каждом из замеров имеются достоверные отрицательные корреляции: в замере А – с компетенциями «профессиональная коммуникативная компетентность» ( $r=-0,65$ ,  $p \leq 0,05$ ) и «диагностика коллектива» ( $r=-0,59$ ,  $p \leq 0,05$ ); в замере В – с компетенцией «диагностика коллектива» ( $r=-0,60$ ,  $p \leq 0,05$ ); в замере С – с компетенцией «умение эмоционально разрядить обстановку» ( $r=-0,66$ ,  $p \leq 0,05$ ). Для *субтеста 4* «Истории с дополнением», измеряющего фактор познания систем поведения, в каждом из замеров получены достоверные отрицательные корреляции: в замере А – с компетенцией «адекватное поведение в конфликте» ( $r=-0,73$ ,  $p \leq 0,01$ ); в замере В – с компетенциями «адекватное поведение в конфликте» ( $r=-0,74$ ,  $p \leq 0,01$ ) и «диагностика коллектива» ( $r=-0,64$ ,  $p \leq 0,05$ ); в замере С – с компетенцией «адекватное поведение в конфликте» ( $r=-0,62$ ,  $p \leq 0,05$ ). Что касается *композитной* оценки, то здесь в замере В отмечена лишь тенденция к отрицательной связи с компетенцией «умение эмоционально разрядить обстановку» ( $r=-0,50$ ,  $p > 0,05$ ). Как можно видеть, чем более высокие оценки учителя получают по субтестам 3 и 4, тем большую критичность они склонны проявлять при оценке собственных коммуникативных компетенций.

В целом, проведенный нами формирующий эксперимент подтвердил гипотезу о возможности изменения представлений учителей о



коммуникативной культуре и о себе как коммуникаторе в направлении повышения их осознанности и субъективной адекватности.

В **заключении** формулируются *выводы*, подтверждающие выдвинутые гипотезы:

1. Структура представлений учителей о коммуникативной культуре включает представления о типах коммуникативного поведения, коммуникативных компетенциях и уровнях коммуникативной культуры.

2. Учителя достоверно чаще идентифицируют свое поведение в сложных педагогических ситуациях с поведением «идеального» учителя, чем «реального», и данная тенденция усиливается с увеличением стажа педагогической деятельности. Возрастные различия имеют более сложный характер: в группах 36 - 40 лет и старше 50 лет – самый *высокий* уровень идентификаций с поведением «идеального» учителя; в группах 31 - 35 лет и 41 - 45 лет – самый *низкий*.

3. Взаимосвязи представлений учителей о типах коммуникативного поведения и уровнях коммуникативной культуры характеризуются значительной вариативностью.

4. Содержательная специфика коммуникативных компетенций влияет на представления учителей об их соотношении с уровнями коммуникативной культуры.

5. При оценке способов коммуникативного поведения и коммуникативных компетенций учителя проявляют меньшую критичность, чем психологи.

6. Собственные коммуникативные компетенции учителя оценивают достаточно высоко. При этом в зависимости от уровня профессиональной самооценки (низкая, средняя, высокая) наблюдаются различия в том, какие компетенции образуют центральную и периферическую части представлений о себе как педагоге.

7. «Семантический дифференциал» выявил тенденцию к различиям между представлениями учителей о себе как педагоге по совокупности коммуникативных компетенций и представлениям о себе по отдельным коммуникативным компетенциям.

8. Представления учителей о своих коммуникативных компетенциях в ходе формирующего эксперимента значимо изменились в сторону их большей осознанности и субъективной адекватности.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

**Статьи в рецензируемых научных журналах и изданиях, рекомендованных ВАК РФ:**

1. Вильгельм, А.М. Коммуникативная культура учителя как субъекта педагогической деятельности // Известия Урал. гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2010. № 2 (75). С. 16–23 (0,6 п.л.).

2. Вильгельм, А.М. Экспертная оценка коммуникативной культуры педагога // Известия Урал. гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2010. № 4 (81). С. 74–81 (0,4 п.л.).

3. Вильгельм, А.М. Сравнительный анализ представлений педагогов о коммуникативной культуре учителя / А.М. Вильгельм, Г.А. Глотова // Известия Урал. фед. ун-та. Сер. 3. Общественные науки. 2012. № 2 (103). С. 117–126 (0,4 п.л./0,2 п.л.).

**Другие научные публикации автора:**

4. Вильгельм, А.М. Социально-психологический тренинг педагогов // Матер. Всер. Конф. Концептуальные основы непрерывного гуманитарного образования. Екатеринбург, 1997. С. 62–63 (0,1 п.л.).

5. Вильгельм, А.М. Формирование коммуникативной компетентности педагога // Психол. вестн. Урал. гос. ун-та. Мат. юбилейной конференции. Екатеринбург, 2000. С. 94–102 (0,6 п.л.).

6. Вильгельм, А.М. Исследование коммуникативной культуры педагогов / А.М. Вильгельм, Г.А. Глотова // Психология в XXI веке: Материалы межвуз. конф., посв. 10-летию факультета психологии УрГУ. Екатеринбург, 2001. С. 78–82 (0,3 п.л./0,15 п.л.).

7. Вильгельм, А.М. Исследование представлений педагогов о коммуникативной культуре учителя / А.М. Вильгельм, Г.А. Глотова // Психол. вестн. Урал. гос. ун-та. Екатеринбург, 2009. Вып. 7. С. 309–335 (1,3 п.л./0,65 п.л.).

8. Вильгельм, А.М. Сравнительный анализ представлений педагогов и психологов о коммуникативной культуре учителя / А.М. Вильгельм, А.М. Шкляева // Психол. вестн. Урал. гос. ун-та. Екатеринбург, 2010. Вып. 9. С. 190–202 (0,7 п.л./0,65 п.л.).

9. Вильгельм А.М. Представления учителей о профессиональной культуре педагога / А.М. Вильгельм, Г.А. Глотова // Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы». Материалы V Научно-практической конференции. М., 2010. С. 200–201 (0,28 п.л./0,14 п.л.).

10. Вильгельм, А.М. Проблема изучения коммуникативной культуры учителя // Социально-психологические проблемы формирования личности государственного служащего в России / Под ред. Б.Ю. Берзина. Екатеринбург, 2012. С. 70–74 (0,3 п.л.).

11. Wilhelm A. Teachers' Notions about Types of Communicative Behavior and Levels of Communicative Culture / Glotova G., Wilhelm A. // InPACT 2013: International Psychological Application Conference and Trends. Book of Proceedings, 26-28 April, Madrid, Spain / Edited by: C. Pracana, L. Silva. Lisbon: WIARS. pp. 364-366 (0,3 п.л./0,15 п.л.).

12. Вильгельм, А.М. Представления педагогов о коммуникативных компетенциях учителей / А.М. Вильгельм, Г.А. Глотова // Психол. вестн. Урал. фед. ун-та. Екатеринбург, 2013. Вып. 10. С. 145–158 (0,7 п.л./0,35 п.л.).